

Nejčastější pravopisné chyby u žáků pátých ročníků

Veronika Mikošková

Anotace: Empirická studie se zabývá nejčastějšími pravopisnými chybami, kterých se dopouštějí žáci pátých ročníků, tedy žáci, kteří dokončují docházku na 1. stupni základní školy. Studie pojednává o problematice pravopisu a teorie chyby. Je zde naznačeno, k jakým proměnám docházelo v názorech na pojem chyba, jak je důležité správně s chybou pracovat ve školním vyučování a také jak chápat pojem pravopisná chyba. Dále byl proveden výzkum zaměřený na ověření znalostí pravopisných jevů u žáků pátých tříd, který ukázal, že žáci nejčastěji chybují ve větné interpunkci, v psaní *y*, *ý* ve vyjmenovaných slovech, v pravopise předpon a v psaní *i*, *y* v koncovech podstatných jmen. V příloze jsou k dispozici metodická doporučení k nápravě.

Klíčová slova: chyba, pravopis, práce s chybou, pravopisná chyba, psaní *i*, *í* nebo *y*, *ý* po obojetné souhláse *m* uvnitř slova, psaní předpon, zdvojené souhlásky po předponě, předpony *z-* a *s-*, psaní *i*, *y* v koncovech podstatných jmen, interpunkce v souvětí

Abstract: This article is aimed at orthographical mistakes that are frequently made by pupils in the fifth grade. It also discusses the topic of orthography and the theory of mistake in general. The paper also presents developments in approaches to the concept of mistake, as well as approaches to mistakes in the classroom and to orthographical mistake. An empirical study was conducted that showed that pupils' most frequent mistakes are of syntactical nature (punctuation). Other domains in which pupils make mistakes frequently include: distinguishing *i* and *y* in word roots, the orthography of prefixes, and distinguishing *i* and *y* in noun endings. The appendix presents classroom tasks that are designed to practice the discussed phenomena.

Key words: the mistake, orthography, distinguishing *i* and *y*, the orthography of prefixes, double consonants after prefix, prefixes *z-* and *s-*, distinguishing *i* and *y* in noun endings, punctuation

1 Úvod

Jedním z hlavních úkolů českého jazyka jako vyučovacího předmětu je vy-
pěstovat u žáků dovednost vyjadřovat se spisovným jazykem, a to jak for-

mou ústní, tak i písemnou. Správnost v písemné formě vyjadřování je pod-
míněna důkladnou znalostí pravidel českého pravopisu.

V tomto příspěvku představíme metodologický postup a výsledky vý-
zkumu zaměřeného právě na ověřování znalosti pravidel českého pravopisu
u žáků pátých ročníků základních škol. V příloze jsou k dispozici metodická
doporučení směřující k nápravě zjištěných nedostatků v oblasti pravopisu.

2 Teoretická východiska – chyba a pravopis

2.1 Posun v názorech na chybu

Chyba je jev kulturně-společenský, a proto je samozřejmé, že různé spo-
lečnosti v různých dobách vnímaly chybu odlišně a různými způsoby na ni
reagovaly.

První zmínky o chybách se objevují již ve Starém zákoně. Chyba jako
hřích zde má osudové následky. Osudovost hříchu ve Starém zákoně pak
tlumí Nový zákon. Zde má již člověk šanci získat odpuštění na základě
upřímného pokání. Starý a Nový zákon se tedy dostávají v pojmání této
problematiky do určitého rozporu. Antika přichází s novým pokrokovým
názorem. Chybu vnímá jako přirozenou součást lidského bytí. Na konci
19. století byla chyba chápána jako jakési ohrožení mravnosti žáka a mravní
výchovy, na kterou byl kladen velký důraz.

V polovině 20. století můžeme nalézt další názory na chybu a chybné
jednání. Jedním z nich je názor K. Černockého (1947), který chápe chybu
jako jednání, při kterém se bez nějakého jasného důvodu nedokázal naplnit
původní záměr, příčinou pak má být lidské podvědomí.

Významným příspěvkem k problematice chyby v učení je studie Václava
Kuliče (1971). Tento autor ve své práci vychází z řady výzkumů procesu
učení a také experimentů v oblasti psychologie, které pracují s pojmem
chyba. Počet chybných odpovědí se stává kritériem procesu učení a také
měřítkem dosaženého výsledku učení. Kulič se zmiňuje i o tradičním vyu-
čování, kde je chybný výkon chápán jako součást etapy upevnění, kontroly
a hodnocení naučení. Ve většině případů bývá také od vlastního procesu
učení zcela oddělen. Chyba je pak považována za znak a míru neúspěchu, je
chápána jako selhání při dosahování cíle učení a není součástí učení. Chyba
zde získává negativní morální příděch. Stává se pouze informací pro učitele
o celkových schopnostech žáka. Není považována za důležitou v samotném
průběhu učení, a to jak pro učící se subjekt, tak i pro systém, který jeho
učení řídí.

Kulič (1971, s. 96–135) ale na základě vlastních poznatků a výzkumů

dospěl k názoru, že chybný výkon nemusí ohrozit průběh a výsledky žákovu učení, když jsou dodrženy čtyři podmínky:

- detekce chyby (zjištění, kde se vyskytla určitá chyba);
- identifikace chyby (přesné určení místa chyby);
- interpretace chyby (odpověď na otázku, proč se žák chyby dopustil a v čem chyba spočívá);
- korekce chyby (opravení chyby).

Jak dále uvádí citovaný autor, je důležité, aby došlo k provedení všech čtyř etap.

V 90. letech 20. století začínají na pozitivní význam chyby při učení poukazovat i další autoři (např. Ďurič, 1997; Slavík, 1994; Hejný, 2001; Korčáková, 2005). V letech 2001–2004 uskutečnil Hejný (2005) na základních a středních školách výzkum, který se týkal vnímání chyb. Bylo zjišťováno, jak žáci vnímají chybu, které se při řešení úlohy dopustí žák nebo učitel, a také chybu, kterou udělá učitel při opravování žákovu testu. Osloveno bylo více než 200 žáků a studentů. Po vyhodnocení výsledků výzkumu se došlo k těmto zjištěním:

- Chyba je považována za jev nežádoucí. Když učitel chybu přísně trestá, většina žáků se jí snaží raději vyhnout.
- Všichni žáci souhlasí s tvrzením, že opravenou chybu by měl učitel uznat jako dobré řešení.
- Mnoho žáků se obává více než špatných známek spíše zesměšňování a ironie ze strany učitele. Žáci prvního stupně se bojí také výčitek ze strany rodičů.
- Žáci také často rozlišovali závažnost chyby. Například chyba v matematice je podle nich mnohem závažnější než chyba v angličtině. Nakonec ale přišli ke zjištění, že závažnost chyby neurčuje předmět, ale osobnost učitele.
- Většina žáků nebyla schopna popsat příklad, kdy se ze své nebo spolužákovy chyby poučili. Přesto souhlasí s heslem „chybami se člověk učí“.
- Ochotni tolerovat učitelovu chybu jsou téměř všichni žáci, ne však chybu zlehčovat nebo ji vůbec nepřiznat.
- Učitel již předem očekává, že se slabý žák dopustí chyby. Jeho chování tuto skutečnost často předurčí (Hejný, 2005).

Zmiňovaný výzkum prokázal, že i když se v poslední době s chybou jako s právoplatnou součástí vyučovacího procesu počítá, velkou roli zde hraje především osobnost učitele a jeho nazírání na chybu.

Souhrnem lze říci, že názor na chybu se v průběhu několika století výrazně proměňoval. Zpočátku byla chyba chápána jako něco negativního, jako něco, co by se mělo z učení zcela vyloučit. Teprve později se s chybou v procesu

učení začíná počítat, využívá se jí při zpětné vazbě s cílem upevnit správné řešení a je jí přičítána také role motivační.

2.2 Role chyby ve výuce

Jeden z mnoha problémů, se kterými se učitel i žák setkávají ve výchovně-vzdělávacím procesu, je práce s chybou. Výzkumy potvrzují, že úspěšné učení nemusí být vždy učení bez chyb (srov. Kulič, 1971). Velice důležité ale je, aby s nimi uměli učitelé pracovat. Kulič (1971) také dále zdůrazňuje, že nestačí, aby učitel na chybu pouze upozornil a žák jen napsal opravu. Důležité je, aby reakce na chybu zahrnovala:

- konstatování kvality výkonu (chybný, nepřesný);
- vysvětlení (jaká je příčina chyby, jaký je její typ);
- instrukce k provedení opravy;
- komentáře (povzbuzující doporučení, jak pokračovat dál v učení).

Učitel by měl také dbát na to, aby se žák zbavoval strachu z opravy chyb a aby se zaměřil na správný postup řešení.

Při práci s chybou je velice důležité zjistit, proč žák danou chybu provedl. Edge (1989) stanovil tři příčiny chyb:

- Žák udělal chybu, protože nemá dané poznatky dostatečně osvojeny.
- Žák vědomě učinil chybu ve snaze alespoň nějakým způsobem vyřešit vzniklou situaci.
- Žák učinil chybu pod tlakem vnějšího okolí (spěch, únava, nesoustředěnost).

V současné době je již chyba chápána jako průvodní znak poznávacího procesu a její přítomnost je zcela přirozená. Důležité je dostatečné a výstižné vysvětlení nového učiva, kontrola a také oprava porozumění žáků. Po důkladném procvičení daného učiva dochází ke snížení procenta vzniku chyb.

V letech 1991–1993 uskutečnil Slavík (1994) výzkum, ve kterém se zaměřil na hlubší poznání přístupu učitelů k chybám žáků ve výtvarné výchově. Výzkum naznačil, že ve výtvarné výchově zůstává kolem hodnocení a chyb mnoho otazníků. Slavík sledoval četnost hlavních a dvou doplňkových typů učitelova přístupu k chybám. Všechny hlavní typy můžeme přiřadit k jednomu druhu pojetí hodnocení a výtvarné výchovy (tab. 1). Na základě výsledků Slavíkova výzkumu můžeme říci, že současný příklon výchovy ke kreativně expresivnímu pojetí není pro učitele v praxi snadný. Mezi nezbytné předpoklady patří snaha učitele, jeho intuice a teoretická poznání, kam patří také informace o chybách a hodnocení a dovednost s chybami správně zacházet.

Tabulka 1: *Typy přístupu učitele ve vztahu k pojetí výchovy (Slavík, 1994, s. 126)*

Typ přístupu k chybě		Charakteristika typu	Pojetí výchovy
Normativní	direktivní	Předpokládaná normativní chyba. Žák vůči chybě pasivní. Chybí interpretace.	Normativně
	dialogický	Předpokládaná normativní chyba. Žák vůči chybě aktivní. Analýzy chyby.	estetické
Kreativní		Předcházení kreativní chybě. Žák vůči chybě aktivní. Hledání variant řešení.	Kreativně
Toleranční		Vyhýbání se kreativní chybě. Žák vůči chybě pasivní. Chybí korekce.	expresivní

2.3 Pravopisná chyba v jazykovém vyučování

Pravopis nepatří mezi lingvistické disciplíny, ale je považován za určitou dohodu o způsobu psaní. Můžeme jej chápat jako ustálený způsob, jak se grafickými znaky zaznamenávají projevy spisovného jazyka. Rozlišujeme pravopis lexikální, morfologický a syntaktický (Brabcová, 1990). Velice důležitou součástí pravopisného nácviku jsou i metody prověřování. Klímová (2007) mezi tyto metody zařazuje: cvičení opisovací, přepisovací, doplňovací, vysvětlovací, obměňovací a diktát.

Prověřování pravopisu plní funkci diagnostickou. Učitel díky tomuto prověřování zjišťuje, do jaké míry si žáci dané pravopisné jevy osvojili, a dále pak může s těmito zjištěními pracovat. Současně lze tyto typy cvičení využít také jako výzkumný nástroj.

Pravopisnou chybu můžeme chápat jako odchýlení od dané pravopisné normy. V době, kdy byl výuce pravopisu v rámci jazykového vyučování připisován největší význam, začaly se používat pojmy „chyba hrubá“ a „chyba malá“. Je zajímavé, že toto označování chyb se používalo pouze v pravopise. Například v tvarosloví, ve skladbě ani ve slohu se takové rozlišování chyb neobjevilo (Čechová a Styblík, 1989).

Toto označení ale není zcela vhodné, a proto je lépe hovořit pouze o chybě. Kromě těchto skutečných chyb se v diktátech mohou objevit tzv. chyby relativní. Tyto chyby vyplývají z mentálních vlastností žáka a jedná se především o chyby z nepozornosti a z nesoustředění, např. přepsání, nečitelné písmo atd. (Brabcová, 1990).

Velmi důležitou součástí pravopisného výcviku je také opravování chyb a práce s chybami. Učitel by při opravování diktátů měl brát v úvahu jak chyby skutečné, chyby relativní, tak i různou závažnost chyb, kterou může

nejlépe posoudit právě on, protože zná konkrétní situaci ve třídě. Chyby žákům ukazují, zda si již dostatečně osvojili dané pravopisné jevy, a motivují je k dalšímu pravopisnému růstu. Učitel zjišťuje, na které pravopisné jevy, je třeba se znovu zaměřit, kterým žákům se více věnovat atd. (Svoboda, 1977)

3. Výzkum zaměřený na pravopisné chyby žáků na 1. stupni ZŠ

Níže bude představen metodologický postup a vybrané výsledky výzkumu zaměřeného na pravopisné chyby žáků na 1. stupni základní školy (podrobněji Mikošková, 2007).

3.1 Cíle a otázky výzkumu

Hlavním cílem prezentovaného výzkumu bylo identifikovat nejčastější pravopisné chyby u žáků, kteří právě zakončují školní docházku na prvním stupni základní školy. Zajímalo nás, do jaké míry a kvality si žáci osvojili pravopisné učivo prvního až pátého ročníku a zda jsou schopni svoje vědomosti a dovednosti používat.

Výzkumné otázky byly formulovány ve znění:

1. Kterých pravopisných chyb se žáci pátých ročníků dopouštějí nejčastěji?
2. V kterých pravopisných jevech žáci pátých tříd naopak vůbec nechybují, popř. se dopouštějí nejméně chyb?

3.2 Metodologický postup a realizace výzkumu

Výzkum byl uskutečněn v měsíci červnu 2006 a zapojilo se do něj celkem 121 žáků pátých tříd z deseti základních škol, které se nacházejí v blanenském okrese.

Pro zjištění míry a kvality osvojení pravopisného učiva žáky byl jako výzkumný nástroj použit diktát. Diktát je složen z vět, které spolu souvisejí, a vytvářejí tak souvislý text. Při jeho vytipovávání jsme se zaměřili na to, aby obsahoval většinu pravopisných jevů, se kterými se žáci blíže seznamují v průběhu všech ročníků 1. stupně.

Před samotným výzkumem byl uskutečněn pilotní výzkum, aby bylo ověřeno, zda je zadaný text přiměřený věku, znalostem i vědomostem žáků. Pilotního výzkumu se zúčastnilo 21 žáků pátého ročníku jedné brněnské školy.

Konečná podoba diktátu (po pilotním výzkumu): *Kdo neplní své sliby, dopouští se velké chyby. Takové způsoby se mu brzy vymstí. Nejhorší je, když nás někdo oklame bez omluvy a ještě se nám vysměje. Ale ani my bychom se neměli zbytečně rozzlobit nad takovými postupy jiných lidí. Snažme se klidně uvažovat, ne vynucovat si se slzami*

v očích jiný výsledek. Mějme na paměti, že v životě musíme vybojovat různé bitvy. Posílí nás, když své problémy vyřešíme bez cizí pomoci.

3.3 Vybrané výsledky výzkumu

Na základě zjištěných výsledků se nyní pokusím odpovědět na výše uvedené výzkumné otázky.

Otázka 1: Kterých pravopisných chyb se žáci pátých ročníků dopouštějí nejčastěji?

Mezi nejfrekventovanější pravopisné chyby, kterých se žáci pátých ročníků dopustili, patří chyby týkající se oblasti **větné interpunkce** (tab. 2). Konkrétně dělalo žákům největší problém umístění *čárky v souvětí*.

Tabulka 2a: *Počet chyb v pravopisném jevu větná interpunkce – psaní interpunkčních znamének na konci věty nebo větného celku*

Pravopisný jev	Celkem žáků	Chybně		Správně	
		Počet	%	Počet	%
chybějící tečka za větou	121	6	5,0	115	95,0

Tabulka 2b: *Počet chyb v pravopisném jevu větná interpunkce – chybějící interpunkce v souvětí*

Pravopisný jev	Celkem žáků	Chybně		Správně	
		Počet	%	Počet	%
Kdo neplní své sliby, dopouští se velké chyby.	121	16	13,2	105	86,8
Nejhorší je, když nás někdo oklame bez omluvy a ještě se nám vysměje.	121	16	13,2	105	86,8
Snažme se klidně uvažovat, ne vynucovat si se slzami v očích jiný výsledek.	121	27	22,3	94	77,7
Mějme na paměti, že v životě musíme vybojovat různé bitvy.	121	21	17,4	100	82,6
Posílí nás, když své problémy vyřešíme bez cizí pomoci.	121	27	22,3	94	77,7

Druhou velice častou chybou byl nesprávný pravopis zájmena *my*, tzn. **problematika vyjmenovaných slov po m** (tabulka 3).

Třetím nejčastějším problémem byl **pravopis předpon** (tabulka 4). Žáci chybovali ve slově *rozzlobit*, kde dochází ke zdvojení souhlásky *z*, protože po předponě *roz-* následuje kořen slova začínající na souhlásku *z*. Rovněž často chybovali v předponě slova *způsoby*.

Tabulka 2c: Počet chyb v pravopisném jevu včetně interpunkce – špatně zvolená interpunkce v souvětí

Pravopisný jev	Celkem žáků	Chybně		Správně	
		Počet	%	Počet	%
Takové způsoby se, mu brzy vymstí.	121	4	3,3	117	96,7
Nejhorší je když nás, někdo oklame bez omluvy a ještě se nám vysměje.	121	1	0,8	120	99,2
Nejhorší je když nás někdo oklame, bez omluvy a ještě se nám vysměje.	121	1	0,8	120	99,2
Nejhorší je když nás někdo oklame bez, omluvy a ještě se nám vysměje.	121	1	0,8	120	99,2
Nejhorší je když nás někdo oklame bez omluvy, a ještě se nám vysměje.	121	10	8,3	111	91,7
Ale ani, my bychom se neměli zbytečně rozzlobit nad takovými postupy jiných lidí.	121	1	0,8	120	99,2
Ale ani my, bychom se neměli zbytečně rozzlobit nad takovými postupy jiných lidí.	121	5	4,1	116	95,9
Ale ani my bychom se neměli zbytečně rozzlobit, nad takovými postupy jiných lidí.	121	6	5,0	115	95,0
Snažme se klidně uvažovat ne vynucovat si, se slzami v očích jiný výsledek.	121	1	0,8	120	99,2
Mějme na, paměti že v životě musíme vybojovat různé bitvy.	121	1	0,8	120	99,2
Posílí nás, když své problémy, vyřešíme bez cizí pomoci.	121	1	0,8	120	99,2

Další často se objevující chyba se týkala pravopisného jevu **psaní i, y v koncovkách podstatných jmen** (tabulka 5). Žáci nejvíce chybovali v koncovce podstatného jména *problémy*.

Otázka 2: V kterých pravopisných jevech žáci pátých tříd naopak vůbec nechybují, popř. se dopouštějí nejméně chyb?

Mezi pravopisné jevy, ve kterých se žáci pátých ročníků dopouštějí chyb nejméně často, můžeme dle výsledků výzkumu zařadit dvě oblasti lexikálního pravopisu. Jedná se o pravopisný jev **psaní i, í po měkkých souhláskách** (1 žák napsal *pomocy*) a **psaní ú – ů** (2 žáci napsali *dopouští*). Je to

Tabulka 3: Počet chyb v pravopisném jevu psaní *i, í a y, ý* po obojetných souhláskách mimo koncovku

Pravopisný jev	Celkem žáků	Chybně		Správně	
		Počet	%	Počet	%
sliby (<i>slbyby</i>)	121	5	4,1	116	95,9
brzy (<i>brží</i>)	121	4	3,3	117	96,7
my (<i>mi</i>)	121	27	22,3	94	77,7
bychom (<i>bíchom</i>)	121	1	0,8	120	99,2
zbytečně (<i>zbítečně</i>)	121	7	5,8	114	94,2
klidně (<i>klydně</i>)	121	1	0,8	120	99,2
bitvy (<i>bytvvy</i>)	121	18	14,9	103	85,1

Tabulka 4: Počet chyb v pravopise předpon:

Pravopisný jev	Celkem žáků	Chybně		Správně	
		Počet	%	Počet	%
způsoby (<i>spůsoby, vzpůsoby</i>)	121	27	22,3	94	77,7
rozzlobit (<i>rozlobit</i>)	121	34	28,1	87	71,9
vymstí (<i>vímstí</i>)	121	10	8,3	111	91,7
vysměje (<i>vísměje</i>)	121	2	1,7	119	98,3
vynucovat (<i>vínucovat</i>)	121	11	9,1	110	90,9
výsledek (<i>vísledek</i>)	121	9	7,4	112	92,6
vybojovat (<i>víbojovat</i>)	121	3	2,5	118	97,5
vyřešíme (<i>vířešíme</i>)	121	4	3,3	117	96,7

zřejmě dáno tím, že tomuto druhu pravopisu je na prvním stupni věnováno ve výuce nejvíce času a prostoru.

Žáci se v diktátech kromě pravopisných chyb dopouštěli také ostatních chyb, tzv. chyb relativních. Jedná se o chyby, které bývají způsobeny převážně nepozorností a nesoustředěním. V tabulce 6 je uveden výskyt těchto chyb v celkovém počtu 121 diktátů.

4. Diskuse výsledků a závěry

V kapitole 3 jsou uvedeny jednotlivé počty chyb týkající se daných pravopisných jevů a nyní se pokusíme tyto výsledky výzkumu shrnout. Největší a nejčastější problém, který se v diktátech objevoval, se týkal větné interpunkce. Nejvíce chyb se žáci dopustili tím, že nenapsali čárku v souvětí tam, kde patřila, a to celkem 107 krát ve všech pěti souvětích, které diktát obsahoval (tab. 2b). Nejproblematictější byla pro žáky dvě souvětí *Snažme se klidně uvažovat, ne vynucovat si se slzami v očích jiný výsledek* a *Po-*

Tabulka 5: Počet chyb v pravopisném jevu psaní i-y v koncovkách podstatných jmen

Pravopisný jev	Celkem žáků	Chybně		Správně	
		Počet	%	Počet	%
sliby (<i>slibí</i>)	121	8	6,6	113	93,4
chyby (<i>chybí</i>)	121	1	0,8	120	99,2
způsoby (<i>způsobí</i>)	121	6	5,0	115	95,0
omluvy (<i>omluví</i>)	121	11	9,1	110	90,9
postupy (<i>postupí</i>)	121	20	16,5	101	83,5
slzami (<i>slzamy</i>)	121	12	9,9	109	90,1
bitvy (<i>bitví</i>)	121	10	8,3	111	91,7
problémy (<i>problémi</i>)	121	27	22,3	94	77,7

Tabulka 6: Počet tzv. relativních chyb

Chyba	Výskyt chyby v celkovém počtu diktátů
chybějící slovo	37
chybějící háček nad písmeny	32
záměna písmene	31
chybějící čárka nad písmenem	23
chybějící písmeno	21
chybějící kroužek nad písmenem ů	17
chybějící tečka nad písmeny i a j	9
nadbytečné písmeno	8
záměna slova	7
nadbytečné slovo	3
chybějící věta	2
nadbytečný háček	1

sílí nás, když své problémy vyřešíme bez cizí pomoci, kde shodně 27 žáků (22,3%) nedoplnilo správně interpunkční znaménko. V souvětí *Mějme na paměti, že v životě musíme vybojovat různé bitvy* se chyby dopustilo téměř 17,5% žáků. Celkem 13,2% žáků chybovalo také v dalších dvou souvětích *Kdo neplní své sliby, dopouští se velké chyby* a *Nejhorší je, když nás někdo oklame bez omluvy a ještě se nám vysměje*.

Problematika zdvojených souhlásek po předponě se stala druhou oblastí, kde docházelo k nejvíce chybám. V diktátě se objevilo slovo *rozzlobit* (tabulka 4), ve kterém více než 28% žáků chybovalo a napsalo jedno -z-.

Třetí hojně frekventovaná chyba se také týká pravopisu předpon. Jedná se o chybu v předponě slova *způsoby* (tabulka 4), které se dopustilo 22,3% žáků. Tito žáci zaměnili předponu z- za předponu s-.

Stejný počet žáků, tedy 22,3 %, chyboval ve dvou pravopisných jevech týkajících se psaní i, í a y, ý. V prvním případě se jedná o problematiku psaní y, ý ve vyjmenovaných slovech po m, konkrétně ve slově *my* (tabulka 3). V druhém případě jde o psaní i, y v koncovkách podstatných jmen, konkrétně v koncovce podstatného jména *problémy* (tabulka 5).

Tyto nejčastější pravopisné chyby, kterých se žáci dopustili, se týkají pravopisných jevů zastoupených ve všech typech pravopisu.

V příloze 1 jsou k dispozici příklady metodických cvičení zaměřené na to, jak s žáky pracovat a postupovat, aby se těchto chyb zcela vyvarovali, případně aby se výskyt chyb alespoň omezil (viz příloha 1).

Literatura

- BRABCOVÁ, R., a kol. *Didaktika českého jazyka*. Praha: SPN, 1990.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Didaktika češtiny*. Praha: SPN, 1989.
- ČECHURA, R. *Český jazyk pro 4. ročník*. Všeň: Alter, 1996.
- ČERNOCKÝ, K. *Psychologický slovník*. Hranice: J. Těšík, 1947.
- ĐURIČ, L., BRATSKÁ M., a kol. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997.
- EDGE, J. *Mistakes and correction*. London: Longman, 1989.
- HAUSER, P., ONDRÁŠKOVÁ, K. *Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy*. Brno: MU, 1991.
- HEJNÝ, M. Zkušenosti a výhledy ve vyučování matematice mezi roky 1990 a 2005. In SLAVÍK, J. *Obory ve škole: Metaanalýza empirických poznatků oborových didaktik*. Praha: UK v Praze. Pedagogická fakulta, 2005, s. 67–70.
- HEJNÝ, M. Chyba jako pedagogický fenomén. In MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Dítě–Škola–Učitel*. Praha: UK v Praze. Pedagogická fakulta, 2001, s. 72–80.
- CHÝLOVÁ, H., a kol. *Český jazyk 5*. Brno: Nová škola, 1998.
- JANÁČKOVÁ, Z., a kol. *Pravopis podstatných jmen hravě (Psaní i/y v koncovkách)*. Brno: Nová škola, 2002.
- KLÍMOVÁ, K., HAUSER, P. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- KORČÁKOVÁ, J. *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
- KULIČ, V. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: SPN, 1971. ISBN 14-299-71.
- MIKOŠKOVÁ, V. Nejčastější pravopisné chyby žáků na 1. stupni základní školy a jejich náprava: diplomová práce. Brno: Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2007.
- MÜHLHAUSEROVÁ, H. *Český jazyk 3. Česká řeč a pravopis*. Brno: Nová škola, 1999. ISBN 80-85607-38-7.
- PŘÍBORSKÁ, O., a kol. *Český jazyk slovem i písmem – učebnice pro 4. ročník*. Brno: Nová škola, 1997. ISBN 80-85607-52-2.
- SLAVÍK, J. Problém chyby v tvořivé výrazové výchově. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 2, s. 119–128.
- STYBLÍK, V., a kol. *Český jazyk pro 5. ročník základní školy*. Praha: Fortuna, 1995.
- SVOBODA, K. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: SPN, 1977.

Příloha: Metodická doporučení k nápravě pravopisných chyb

Psaní i, í nebo y, ý po obojetné souhlásce m uvnitř

S pravopisem i – y po obojetných souhláskách se žáci seznamují ve třetím ročníku. Velmi problematické, což potvrdil i prezentovaný výzkum, je pochopení rozdílů homofonu my – mi. K lepšímu zvládnutí tohoto rozdílu pomůže objasnění vztahu:

my = já, ty, Anička, Honzík × mi = Vzal mi to.

Typy vhodných úkolů na procvičení vyjmenovaných slov po m (Mühlhauserová, 1999):

- *Doplňte do věty správné slovo a запиšte je:*

Podáš (my/mi) ten modrý svetr, prosím. Když jsi přišel, právě jsem (myla/milá) nádobí. Ten čas tak rychle (myji/míjí). Vždycky jsem chtěla (mýt/mít) spoustu peněz. Každý z nás se někdy (mýlí/milý).

Zdvojené souhlásky po předponě

Pokud se ve slově setkají dvě stejné souhlásky na styku předpony a kořene, dochází ke zdvojení souhlásek. Toto zdvojení souhlásky nastává, když daná předpona končí stejnou souhláskou, jakou začíná kořen slova (např. bez-zub-ý). Aby žáci byli schopni správně napsat taková slova, musí správně odlišit předponu a kořen slova.

Typy vhodných úkolů na procvičení zdvojených souhlásek po předponě (Příborská, 1997):

- *Doplňte, jaké co je a jaký kdo je, jedním slovem.*
Babička, která nemá zuby, je
Býk, který zuří, je
Maminka, když se zlobí, je
- *Vyhledejte slova, v nichž jsou od-, pod-, roz-, nej- a bez- předponou a podtrhněte je.*
oddanost podržet bezzubý nejasný odřít se rozumný oddálit poddůstojník rozepré nejjasnější bezvadný odřít se poddaný podat

Předpony z- a s-

Psaní předpon s- a z- se řídí v zásadě významem (Chýlová, 1998). Předponu s- píšeme: ve smyslu dohromady, z povrchu pryč, z povrchu dolů a v ustálených případech (např. stěžovat si, skonat, shořet, shnít, strávit, strava, spropitné, schválit, strnout).

Předponu z- píšeme: ve smyslu změny stavu, dokončení děje, ve smyslu odluky, u sloves odvozených od podstatných nebo přídavných jmen, v ustálených případech (např. zpěv, způsob, zpověď, zpytovat, zkoušet, ztratit, zpět).

Typy vhodných úkolů na procvičení pravopisu předpon s- a z- (Chýlová 1998; Styblík, 1995):

- *Spojte vhodná slova do dvojic:*

sklidit	odpadky	zhlédnout	listí
zbít	v zrcadle	novinová	výstavu
zhlížet se	psa	shrabovat	zpráva

- Z podstatných a přídavných jmen utvořte slovesa odvozená předponou z-/ze- a vytvořte s nimi věty:

cukr
kámen
barva

Psaní i, y v koncovech podstatných jmen

S tímto učivem se žáci seznamují již ve 4. ročníku. Podstatná jména tvoří podle rodu a koncovek velké skupiny, které se skloňují stejným způsobem. Protože v předkládaném výzkumu žáci nejčastěji chybovali v koncovec slova *problémy*, jsou následující doporučení zaměřena na skloňování podstatných jmen rodu mužského (Příborská, 1997; Janáčková, 2002).

Je velice důležité, aby žáci zařazování podstatných jmen ke vzorům pouze neodhadovali, ale skutečně zjišťovali. Proto by měl učitel důsledně uplatňovat při určování postup uvedený v tabulce 9, který určením vzoru končí, a ne postup obrácený.

Tabulka 7: Přehled zařazování podstatných jmen rodu mužského ke vzorům

Zakončení v 1. p. č. j.		Zakončení v 2. p. č. j.	Životnost	Vzor
souhláska	tvrdá nebo obojetná	$\frac{-a}{-u \ (-a)}$	životné neživotné	pán hrad
	měkká nebo obojetná	$\frac{-e}{-e}$	životné neživotné	muž stroj
samohláska	$\frac{-a}{-e}$		životné životné	předseda soudce

Typy vhodných úkolů na procvičení psaní i, í a y, ý v koncovech podstatných jmen (Janáčková, 2002; Čechura 1996):

- Doplňte správné tvary podstatných jmen:

se sportovní	(obuv – 7. pád, číslo jednotné)
dobývat	(pařez – 4. pád, číslo množné)
pod školními	(lavice – 7. pád, číslo množné)

- Napište v 1. pádě množného čísla:

hustý les	jedlý hřib	velký krab
.....

Interpunkce v souvětí

Kladením čárek v souvětí se žáci nejvíce zabývají ve čtvrtém ročníku. Je velice důležité, aby si učitel uvědomoval náročnost tohoto učiva a věnoval nácviku velkou pozornost. Je nezbytné využívat každou vhodnou příležitost k upozornění na interpunkci a také ji samozřejmě žákům pečlivě zdůvodňovat (Hauser, Ondrášková, 1991).

Typy vhodných úkolů na procvičení interpunkce v souvětí (Příborská, 1997; Čechura, 1996):

- *Dokončete souvětí a odůvodněte, kde oddělíte věty v souvětí čárkou:*
 Chlapci hrají fotbal
 Aby mi nebyla zima
 Kdybych neuměl dobře plavat
- *Vymyslete souvětí, která obsahují dané spojovací výrazy a správně doplňte čárku:*
 aby
 jenž
 odkud

Príspevok vznikl na základě diplomové práce (Mikošková 2007), která byla zpracována v Centru pedagogického výzkumu PdF MU pod vedením dr. Tomáše Janíka.

MIKOŠKOVÁ, V. Nejčastější pravopisné chyby u žáků pátých ročníků. *Pedagogická orientace* 2007, č. 2, s. 53–66. ISSN 1211-4669.

Autorka: Mgr. Veronika Mikošková, Základní škola Havířov-Podlesí, Karolíný Světlé 1372/1, 736 01 Havířov-Podlesí, skola@zssvetle-havirov.cz